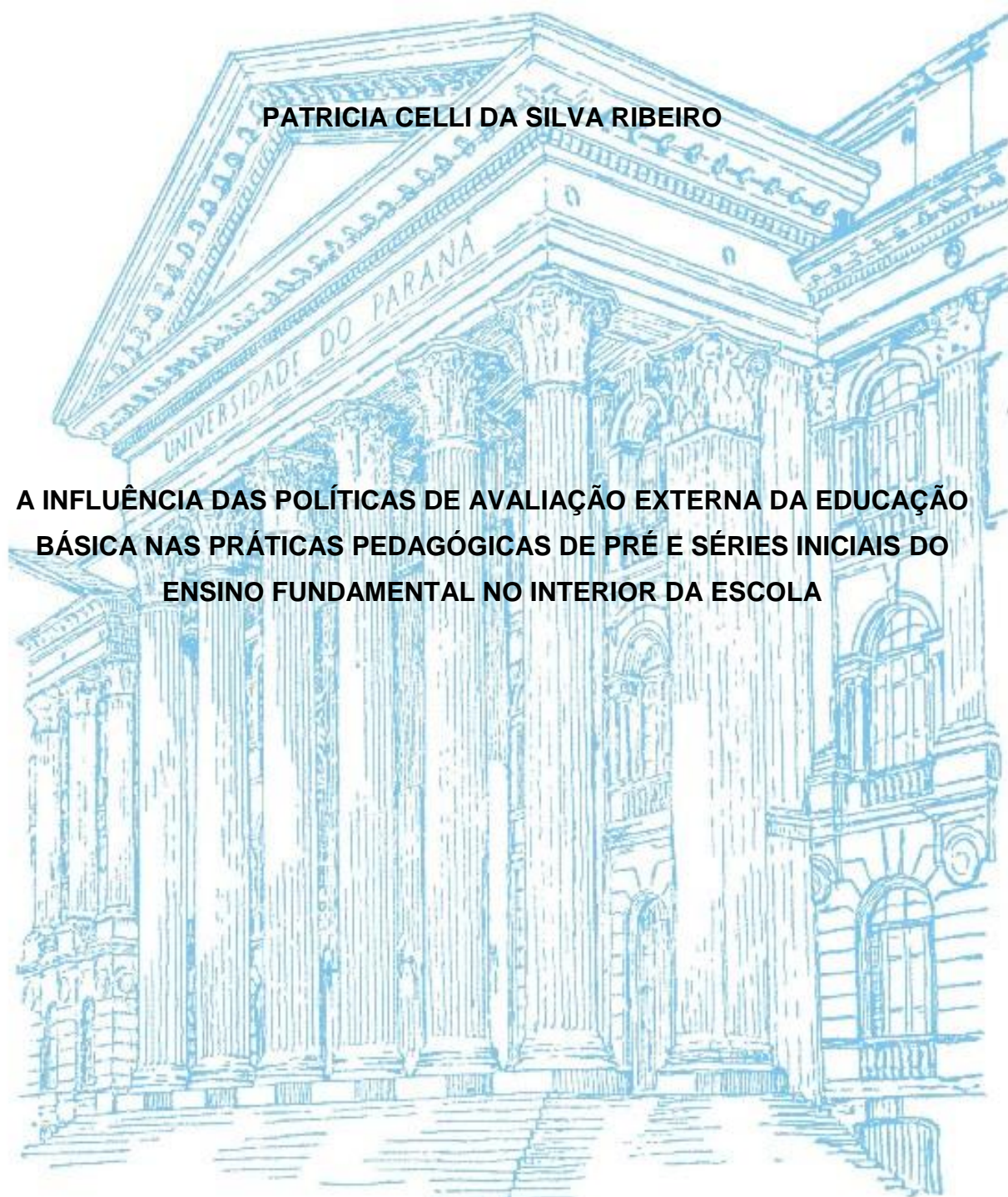


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

PATRICIA CELLI DA SILVA RIBEIRO

**A INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA DA EDUCAÇÃO
BÁSICA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PRÉ E SÉRIES INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL NO INTERIOR DA ESCOLA**



CURITIBA

2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

PATRICIA CELLI DA SILVA RIBEIRO

**A INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA DA EDUCAÇÃO
BÁSICA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PRÉ E SÉRIES INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL NO INTERIOR DA ESCOLA**

Trabalho apresentado como requisito a
obtenção do grau de Especialista no Curso de
Especialização em Coordenação Pedagógica,
Setor de Educação, Universidade Federal do
Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Ademir Pinhelli Mendes.

CURITIBA

2016

A INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA DA EDUCAÇÃO BÁSICA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PRÉ E SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO INTERIOR DA ESCOLA

Patrícia Celli da Silva Ribeiro ¹

Ademir Aparecido Pinhelli Mendes²

RESUMO

O presente trabalho propõe-se a investigar a influência das políticas de avaliação externa da Educação Básica, SAEB/PROVINHA BRASIL no interior da escola, e sua relação com as práticas pedagógicas das séries iniciais do Ensino Fundamental e pré II na Educação Infantil. Para tanto, abordamos, políticas públicas de universalização da pré-escola, avaliação externa, e o conceito de currículo, de infâncias, de cultura da escolar, na perspectiva de autores da área da educação bem como, buscamos contribuições quanto às representações que, professores das séries iniciais do ensino fundamental e do pré da educação infantil, pedagogos e gestores, evidenciam no contexto escolar. A pesquisa foi realizada junto a Escolas Municipais de Curitiba, que ofertam educação infantil, integral e regular. Evidenciando implicações da presença das avaliações externas, na justificativa pela conformação de currículos, na cultura escolar, nos espaços de infância, concepção de criança o que influencia diretamente no universo da Educação infantil em contextos escolares, que são ainda territórios de disputa, entre diferentes visões de educação. Sendo apontados os espaços de formação como apoio as reflexões e a integração entre EF e EI como componente importante para disparar a reflexão sobre a cultura escolar e os tempos de infâncias na escola.

Palavras-chave: políticas de avaliação externa, práticas pedagógicas, currículo, infâncias na escola.

¹ Autora do Artigo. Aluna do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica da UFPR. Pedagoga da rede municipal de Curitiba e do Estado do Paraná, atuando na Educação Infantil e Ensino Médio. Desde 1994 atua no Ensino público, como professora, e desde 2003 como pedagoga.

² Orientador do Trabalho de Conclusão de Curso. Possui graduação em Filosofia pela Universidade de Passo Fundo (1997), graduação em Filosofia pelo Instituto Vicentino de Filosofia (1988), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2008) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2014). Atualmente é professor do Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias do Centro Universitário Internacional. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Filosofia da Educação; Pesquisa em Educação; Ensino de Filosofia no Ensino Médio; Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho propõe-se a investigar a influência das políticas de avaliação externa da Educação Básica, SAEB/PROVINHA BRASIL no interior da escola, e sua relação com as práticas pedagógicas das séries iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Buscando indícios de interfaces e possíveis pressões e articulações existentes. Para tanto, nos pautamos na pesquisa qualitativa que se deu a partir de pesquisa bibliográfica buscando tecer o referencial teórico que sustenta as discussões e análises de dados, coletados a partir de questionário e entrevista semiestruturada, que permitiu observar os impactos das políticas públicas de avaliação externa, e os significados que professores, do primeiro e segundo anos e do pré, pedagogos e gestores das escolas municipais de Curitiba que ofertam educação infantil, em período integral e regular, lhe atribuem, e quais os impactos dessas significações na organização do cotidiano escolar, nos tempos e espaços da infância e na concepção de criança, em contexto escolar e no currículo.

Segundo MALTA (2010) a Emenda Constitucional n.º 59, de 2009, que modificou a definição da educação obrigatória, no Brasil, apresenta como um dos efeitos a tendência de crianças cada vez mais jovens serem empurradas para as etapas seguintes da educação, sem que as escolas e as práticas educativas sejam antes adaptadas para as especificidades de sua faixa etária.

Os resultados de uma pesquisa recente conduzida pela Fundação Carlos Chagas em 2010 em três capitais brasileiras – Campo Grande, Florianópolis e Teresina – revelam que um dos fatores associados aos resultados obtidos por uma amostra de alunos do segundo ano na Provinha Brasil é a idade: crianças mais novas apresentam resultados piores que aquelas na idade esperada para essa série, ou seja, entre 7,5 e 8,5 anos de idade. Malta, 2010

Assim, ao observarmos os dados acima temos indícios de que, para, garantirmos o acesso ao conhecimento e a alfabetização e letramento, a obrigatoriedade do ensino a partir dos 4 anos de idade, e a consequente antecipação do ingresso no ensino fundamental não garantem a democratização do ensino, sendo apontada pela mesma pesquisa a necessidade de haverem mudanças quanto a formação de professores e nos currículos.

Aqui, justifica-se a relevância das discussões a cerca das possíveis

relações e tensões curriculares entre Ensino Fundamental e Educação Infantil, frente ao fato eminente de que crianças cada vez mais novas estarão frequentando essas etapas, fomentando a necessidade de produção de elementos, para qualificação do debate quanto à garantia de direitos destas à educação de qualidade, que se caracterize como espaço de reconhecimento e respeito as suas especificidades, necessidades e interesses, a partir da interface entre políticas para educação, práticas pedagógicas e tempos e espaços da infância na escola.

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA, QUALIDADE E CURRÍCULO, LIMITES E POSSIBILIDADES

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi delineado no final da década de 80 e aplicado pela primeira vez em 1990, e está respaldado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96, que aponta como responsabilidade da União a avaliação do rendimento escolar em nível nacional.

Segundo Franco & Bonamino (2001) o objetivo declarado do SAEB é “gerir e organizar informações sobre a qualidade, a equidade e a eficiência da educação nacional”.

A presença das avaliações externas ganhou maior projeção após o desdobramento do SAEB, em 2005, em duas outras avaliações complementares, Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida como Prova Brasil, e a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), que objetivam acompanhar o rendimento em língua portuguesa, mais especificamente leitura, e matemática, aplicadas a alunos de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio.

Os indicadores obtidos a partir das avaliações externas ao apontarem para graves problemas na eficiência do ensino oferecido pelas escolas brasileiras, promoveu iniciativas do Governo Federal, na intenção de superação desta situação, onde fora proposta à ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, iniciando a etapa do ensino obrigatório aos seis anos. O Plano de

Metas Compromisso Todos pela Educação e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Uma das diretrizes do Plano, expressa a necessidade de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados de desempenho com exame periódico específico, por meio da Provinha Brasil.

Segundo declara o INEP, a Provinha Brasil, destinada a avaliar o nível de alfabetização dos educandos do 2º ano do ensino fundamental, (aplicada em duas etapas: teste no início do ano e prova em novembro) é diferente, das avaliações realizadas no país, por fornecer respostas diretamente aos alfabetizadores e gestores da escola, oferecendo elementos para pensar intervenções pedagógicas e gerenciais, visando a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Para Oliveira (2000) o SAEB, por seu caráter censitário, provoca competição, e em consequência desta lógica, aponta para íntima relação entre conteúdos cobrados na prova e conteúdos a serem ensinados. Este aspecto censitário apontado tem sido foco das principais críticas e questionamentos quanto ao sistema de avaliação externa, pois além de incitar estabelecimento de rankings entre escolas e sistemas, discute-se seu efeito de regulação e conformação de currículos, pois a relação entre os conteúdos e o que se deve ensinar é evidenciado, nas práticas educativas.

Candau (1996) aponta que para refletir sobre o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem é fundamental a consideração das multidimensões: humana, técnica e político-social, nos aspectos implícitos e explícitos, e que o desafio é superar a visão reducionista dissociada da relação entre as dimensões. Tendo em vista que a educação integral prima pelo desenvolvimento físico, psíquico e moral do Ser humano.

Portanto um projeto de escola que prima pela participação crítica na sociedade de forma democrática, deve considerar o caráter político e histórico, nesse sentido, Scheibe e Bombassaro (2015), apontam que, “o currículo pode ser um elemento de resistência às formas de dominação política, econômica, ideológica”.

Como afirma Sacristán (1998, citado por Alavarse; Bravo; Machado *et al.*, 2013), a existência de avaliações externas pode comprometer o diálogo quanto à qualidade, no interior da escola, pois, pode fortalecer a lógica de imprimir a última

palavra, minimizando os espaços destinados aos necessários debates críticos sobre a situação educacional e seus procedimentos, submetendo os professores a uma pressão extrema, “subtraindo-lhes a autonomia profissional e impedindo-os, contraditoriamente, de desenvolver um trabalho mais profícuo com seus alunos.

Ainda quanto ao impacto das avaliações externas, no interior da escola, Bonamino (2002) destaca, que os impactos deste não parecem ter influenciado o estilo cognitivo dos alunos e professores, o que não atende ao conceito de avaliação formativa.

Para compreender melhor essas tensões, podemos recorrer , a análise do que é entendido por qualidade no âmbito das avaliações externas, pois contemplar aspectos importantes do processo pedagógico é crucial para compreender a realidade escolar brasileira, para Portela (2014) qualidade é igual à acesso e permanência, mas, com um nível de igualdade equivalente para todos aqueles que acessam a etapa obrigatória de escolarização tendo direito ao acesso, permanência e a uma experiência enriquecedora do ponto de vista humanos político e social, e que substancie de fato um projeto de emancipação e inserção social. Sacristan (2001) acerca do conceito de qualidade alerta para o fato de que a definição desse conceito perpassa pelas representações sociais múltiplas acerca da qualidade. Essa multiplicidade de representações sociais incidirá na formulação de indicadores que também serão permeados por essas representações e as intencionalidades dos sujeitos históricos.

O reconhecimento de que qualidade é um conceito complexo e que deriva de um processo dinâmico político, histórico e social, e que deve considerar os sujeitos e suas realidades, é essencial para que, no interior da escola os profissionais e comunidade possam analisar suas dinâmicas e práticas pedagógicas à luz das avaliações externas, e de outras inúmeras dimensões que impactam o desenvolvimento integral do ser humano, vindo a realizar a articulação entre os resultados das avaliações e sua articulação com o trabalho pedagógico, buscando o aprimoramento das práticas.

Aqui observamos a importância de instrumentalizar a comunidade educativa para empreender um diálogo aprofundado acerca das políticas de

avaliação para compreenderem seus limites e possibilidades, pois a escola deve estar em relação com a sociedade, e atuar nesta de forma responsável.

Assim empreender esforços para compreender a relação escola e sociedade podemos contribuir na reflexão sobre a cultura escolar como fator significativo para pensar as relações e socialização dos sujeitos e a interferência recíproca sujeito – sociedade.

SISTEMAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA E O IMPACTO NO COTIDIAO ESCOLAR, TECENDO CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE

Ao pensarmos a cultura de escola e cultura escolar buscamos apoio em Forquin, (1993), que nas discussões sobre o conhecimento escolar a luz da sociologia e da antropologia, aponta uma diferenciação entre cultura escolar e cultura da escola:

A escola é também um “mundo social”, que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos. E esta “cultura da escola” (no sentido em que se pode também falar da “cultura da oficina” ou da “cultura da prisão”) não deve ser confundida tampouco com o que se entende por “cultura escolar”, que se pode definir como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, “normalizados”, “rotinizados”, sob o efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas (FORQUIN, 1993, p. 167)

Essa noção de cultura escolar contribui na percepção de que, elementos como conhecimentos, espaços, tempos, metodologias, materiais pedagógicos etc. constituem a cultura escolar, e influenciam as decisões no interior da escola.

Ao serem analisadas questões intimamente relacionadas com as repercussões das reformas políticas no chão da escola, SANTOS (2002), aponta os impasses vivenciados pelos professores de escolas públicas, que hoje são chamados a atender a uma série de demandas colocadas tanto pelo governo quanto pela sociedade atual, vindo a questionar o papel da escola, dos profissionais e do governo, hoje grande responsável, pela definição de políticas públicas, avaliação e interferência no Sistema de Ensino. O que segundo as

pesquisas apresentadas é inviável, frente ao fato de que o processo de elaboração curricular deve se dar frente há um princípio dinâmico de construção e reconstrução, que considerem o cotidiano das escolas a cultura local e as necessidades locais, seja dos sistemas de ensino ou das escolas.

Com relação ao SAEB, a autora observa que, existe a mesma falta de diálogo acima enfatizada visto que ao tratar do ponto de vista estatístico da realidade escolar, reduzindo-a a índices referentes ao número de alunos matriculados, taxas de repetência, índices de analfabetismo, sob o objetivo de gerir e organizar informações sobre a qualidade, a equidade e a eficiência da educação nacional, visa a normalização dos processos e resultados e não a análise da realidade, de fato.

Nesse contexto o professor, enfrenta grandes tensões o que caracteriza a prática pedagógica como uma tarefa muito complexa e com um número muito elevado de problemas para solucionar. O que impede o professor de se dedicar as questões pedagógicas e de colocar foco em garantir e construir uma proposta curricular afinada com uma concepção de educação inclusiva, democrática.

O fortalecimento dos espaços, de discussão, sobre essas relações tem sido a grande meta em nossa realidade escolar, visando qualificar a coleta, análise de dados, e tomada de decisões no cotidiano da escola, que deve realizar uma discussão aprofundada e plural sobre currículo, e práticas cotidianas, sobre o explícito e o oculto, envolvendo e considerando todos os sujeitos nesse processo de discussão coletiva, rumo à efetivação, diária, de nosso projeto educativo, que pretende a formação de cidadãos críticos, capazes de compreender, interagir e transformar a realidade social em que vivem, o que está intimamente relacionado com a prática pedagógica e nossas ações, as relações de poder estabelecidas, nosso olhar para avaliação, metodologia, implicando na reflexão, avaliação e qualificação das relações no interior da escola.

Ao discutir as Diretrizes Curriculares Nacionais e os novos desafios para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental o currículo tem sido espaço de controvérsias e disputas inclusive sobre as visões de criança, de família e acerca das funções da creche e da pré-escola, compreendendo no seu artigo 3º, currículo como, conjunto de práticas e articulação de experiências e saberes das crianças com conhecimentos do patrimônio ambiental, artístico,

científico, tecnológico e cultural, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. Nesse sentido, as determinações externas consolidadas por meio das políticas públicas vêm impelindo profundas reestruturações nos sistemas, que, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica, Parecer nº 07-07/04/2010 em seu texto afirma que o antigo 3º período da pré-escola, agora primeiro ano do ensino fundamental, não deve se confundir do ponto de vista curricular, com o antigo 1º ano, pois se tornou parte integrante de um ciclo de três anos, que pode ser denominado “ciclo da infância” que deve ser compreendido como período voltado a alfabetização e ao letramento no qual deve ser assegurado também o direito ao desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas do conhecimento.

Outra política que altera significativamente a dinâmica da escola é a prevista pela Emenda constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009, que tem o ano de 2016 como prazo oficial para sua efetivação, em que nova redação altera os incisos I e VII, do artigo 208, da Constituição federal de 1988 prevendo a obrigatoriedade do ensino de quatro aos dezessete anos. Impactando diretamente a configuração das escolas, que receberão, não prioritariamente, mas, conseqüentemente, crianças ainda mais novas, o que implica na urgência de empreender esforços para pensar e elucidar as significações de receber essas infâncias no ambiente escolar, discutindo a sua lógica tradicional. Para Barbosa,

As crianças, ao ingressarem na escola, tornam-se alunos e, dependendo da proposta educacional que vivenciam, são reduzidas “as suas cabeças”(...)As concepções dominantes em nossa sociedade sobre os alunos, muitas vezes estereotipadas, carregam em si elementos que seguidamente antagonizam com as de crianças, excluindo a possibilidade da experiência peculiar de infância. Barbosa (2014, p.26)

Nesta discussão, concebemos as crianças como seres humanos concretos, com um corpo presente no aqui e agora em interação com outros, portanto, com direitos pautados no agora. A ampliação do ensino fundamental obrigatório a partir dos seis anos requer de todas as escolas e dos educadores o compromisso com a elaboração de um novo projeto político-pedagógico. Para tanto, conforme as orientações do referido parecer, os professores de Educação infantil e do

ensino fundamental devem constituir-se especialistas em infância, já que são educadores responsáveis pelos sujeitos e a qualidade de sua relação como o mundo.

Frente a obrigatoriedade da pré-escola, Pinazza; Santos (2016) apontam para os riscos desta ação, estar a serviço da subtração do direito de as crianças viverem plenamente a primeira infância, seja pela cisão eminente entre creche e pré-escola, ou pela:

Inegável tendência das políticas públicas brasileiras em adotarem práticas de antecipação da escolarização, submetendo precocemente as crianças às lógicas indesejáveis de uma pedagogia transmissiva, com foco estrito em conteúdos disciplinares, características da escola de ensino fundamental, que resiste em não se revê (PINAZZA; SANTOS, 2016, p.23).

Ao discutirmos a visão de currículo, infância e criança, entendemos o currículo, numa perspectiva de dialogo com o cotidiano e seus interlocutores, através da reflexão sobre as concepções que permeiam as práticas cotidianas, em contextos escolares de educação infantil.

Nesse processo, contamos com as contribuições de um grupo composto por 13 escola municipais com EI, 44 profissionais que atuam com a Educação infantil, sendo: 13 (treze) pedagogos, atuantes na EI e EF, 30 (trinta) professores de EI, em contexto escolar e 01 (um) professor de sala de recursos que atende crianças das series iniciais do ensino fundamental em contexto escolar, que responderam a um questionário que teve como foco investigar, os conceitos e imagem de infâncias, criança, aprendizagem, interações, tempos e espaços, papel da escola na sociedade contemporânea e transição da educação infantil para o ensino fundamental.

Com relação a visão de infancia dentro e fora da escola, os profissionais afirmam que as crianças fora da escola não vivem a infancia plenamente, pois no caso dos profissionais que atuam na educação integral, observam que ficam pouco tempo em casa, passam o dia na escola em jornadas de 8h ate 9h, e quando em casa, ficam as telas, não brincam com outras crianças, citando inclusive a privação da convivência com os pais, e com espaços amplos, externos.

Apontam ainda que, as crianças ficam confinadas. Muitas vezes realizando comparativos com sua infância, vivida aos pares, com liberdade para brincar e trocar com outras crianças, fator como mobilizador de criatividade, inventividade, liberdade, autonomia e aprendizagem.

Ao pensarem a criança de hoje, assumem que as crianças são potentes, capazes de criar e resolver problemas, são ativas e questionadoras. Reconhecendo ainda que estas aprendem por meio das interações e brincadeiras, porém sinalizam que os espaços de brincar no interior da escola são limitados.

Ao pensar os tempos do brincar na rotina/planejamento, na EI, apontam o recreio que dura cerca de 20 minutos em média, e os Cantos de atividades diversificadas, que se caracterizam por espaços brincantes de escolha entre propostas diversificadas como leitura, jogos, expressão plástica e faz-de conta, previstos na rotina, ao menos três vezes na semana respectivamente. Algumas escolas citaram os espaços denominados de integração, onde as crianças poderiam encontrar outros grupos, com diferentes faixas etárias, num espaço planejado para favorecer o brincar e as interações.

Os profissionais citaram que, muitas vezes essas ações de integração são comprometidas pela cultura escolar, que busca dar ênfase aos conteúdos curriculares, e não sobra muito tempo da rotina e planejamento para promover o brincar junto as turmas do ensino fundamental. Sendo os professores da EI questionados quanto a função da escola, e a importância da EI apoiar o EF, adiantando formas, rotinas e conteúdos. Três pedagogas, citaram que, no EF as demandas são muito grandes, o currículo deve ser cumprido, não sobra tempo para brincar, ou realizar propostas mais lúdicas. Que o ensino fundamental não é flexível e tem que prestar contas, fazer provas para aferir o conhecimento ao final dos ciclos e isso pressiona as demandas por uma prática mais conteudista.

Quanto ao papel da escola concebem esta como local de ensino, de formar cidadãos emancipados. Embora, na transição entre a educação Infantil e o ensino fundamental, ao pensarem possíveis tensões/relações que poderíamos estabelecer, este momento foi citado, como um desafio pois, são universos muito diferentes, o EF tem muitos conteúdos, as crianças tem que aprender a copiar se

organizar, precisam prestar contas, e aprender conceitos muito rápido, devido as provas, a demandas externas e ao currículo.

Pontuam que há muitas diferenças na gestão da EI e do EF na escola, citando que EI fica menos assistida em suas necessidades muitas vezes, o que vem sendo objeto de luta por parte da maioria desses profissionais, que constantemente precisam lembrar aos gestores e colegas que a Educação infantil tem certas especificidades. Duas equipes citaram que não adianta questionar o EF e sua lógica pois as crianças tem que aprender que a vida é dura e não há espaço pra distrações pois quando chegam no EF é assim.

Com base nas considerações acima realizadas, observamos uma contradição entre a visão de criança e infância e a realidade vivida no cotidiano escolar, sendo algumas questões indicativas da perpetuação de uma cultura escolar rígida, que conta com um conjunto de conteúdos, selecionados, organizados, rotinizados e didatizados, constituindo-se como espaço de transmissão, conforme denuncia, FORQUIN (1993), além de apontarem as influências externas configuradas também como as provas e avaliações externas, indo na contramão da visão de GOMEZ (2001) que considera a escola como espaço de convivência de culturas e diferentes propostas, como a cultura crítica, a cultura acadêmica localizada no currículo posto, a cultura social a cultura institucional, pautada nos hábitos, rotinas, rituais, próprios da escola e ainda a cultura da experiência do aluno, que se pauta em sua vida diária.

Neste estudo apontamos diferentes abordagens que tomam a escola como objeto de investigação e reflexão, todos convergindo para visão de escola como espaço único, detentor de uma cultura própria, e que muitas vezes estabelece no seu interior sua prática social singular, negando-se algumas vezes ao debate e a estar em relação com a sociedade, papel fundamental para o cumprimento do seu papel e especificidade.

A partir das colocações dos entrevistados através de questionário, pudemos observar que, para buscar mais indícios dos efeitos das avaliações externas no cotidiano escolar, poderíamos delimitar mais o campo da pesquisa para buscar maior profundidade nas discussões, optando pela coleta de dados por meio de entrevistas semi-estruturadas, junto a duas escolas com EI em regime integral e

duas escolas com Educação Infantil em regime regular, sendo que uma delas atende crianças de quatro anos, e de três anos no pré I.

Partindo assim de um universo de 43 profissionais, supra citados, para um universo de 04 professores, 3 pedagogos, 4 gestores, sendo diretor e vice-diretor, e 03 (três) pedagogos responsáveis pela formação continuada, de professores, pedagogos e gestores. A definição por estas unidades se deu a partir do vínculo/confiança estabelecido com o pesquisador e por serem unidades que investem em ações de integração entre crianças de diferentes faixas etárias e por apontarem, um investimento em promover um olhar mais integrado entre EI e EF, citando o desejo de mudar a cultura da escola.

Nesta etapa da pesquisa, contamos com uma série de quatro encontros, em grupos de três a quatro pessoas, aonde discutimos questões, como, as avaliações externas e sua presença na escola, refletindo sobre limites e possibilidades, universalização da educação infantil, cultura escolar, currículo e práticas educativas e influências das avaliações externas.

Ao discutirmos as possíveis relações entre as avaliações externas (SAEB), mais especificamente a Provinha Brasil e decisões curriculares, foi apontada a íntima relação entre os conteúdos que são abordados na prova e os conteúdos eleitos a serem ensinados, ainda que estes não fossem os previstos no planejamento ou na grade curricular, ou expressem as necessidades do grupo no momento. Para pedagoga, Margarida:

Com certeza, a busca por resultados influencia a eleição dos conteúdos, a organização dos tempos, e as escolhas metodológicas dos professores, na escola, que priorizam alguns componentes curriculares em detrimento de outros... a escola fica meio que refém das avaliações (Margarida, entrevista em ago-2016).

O aspecto acima denunciado, de movimento de conformação curricular, deve ser amplamente discutido, e aparece em outros discursos, que apontam que o sentimento de ter que dar conta de determinados conteúdos de ensino, fazem sim adaptações curriculares porém, apontam que a discrepância é muito grande entre o que é exigido na Provinha Brasil e o que é objetivado pelos documentos orientadores da Rede Municipal de Curitiba, citando que, a Provinha Brasil no

início do ano, já pede a leitura e compreensão de textos, sendo que ao final do primeiro ano as crianças da rede deverão estar escrevendo frases.

Esse distanciamento entre os conteúdos da Provinha Brasil e a realidade escolar, as especificidades desta faixa etária, impõem um ritmo que não dialoga com a concepção de criança e aprendizagem apontadas na primeira etapa da investigação, pois as práticas tornam-se mais transmissivas, sem tempo para construção de conhecimentos, de forma investigativa, dialogada, e que faça sentido para as crianças.

Aqui observamos que, as dimensões, histórica, política, social, e o desenvolvimento global da criança cedem espaço a priorização da busca pelo sucesso em língua portuguesa e matemática.

A professora Violeta, que atua na sala de recursos, e atende crianças de variadas séries do ensino fundamental, observa que, muitas vezes os alunos a ela encaminhados, muitas vezes, não tiveram seus tempos de aprendizagem, hipóteses, e faixa etária, considerados nas classes regulares. A esse respeito, relata que, percebe que os professores não tem autonomia para gerir seu planejamento conforme as necessidades das crianças, devido as exigências externas: provinha brasil, e mais tarde IDEB, afirmando que os professores se sentem pressionados e por consequência pressionam as crianças, o que não contribui para a aprendizagem das crianças. Ao acompanhar sua turma, numa manhã, em uma prática de produção escrita, a partir de pesquisas sobre brinquedos e brincadeiras, tema de interesse das crianças, observou o seguinte diálogo entre duas crianças, uma do segundo ano (Carlos) que já estava terminando sua produção e outra do terceiro ano (Ana) que tinha a folha em branco:

Ana! Pode fazer, vai! Do seu jeito... Aqui, essa professora não grita, pode fazer ela vai gostar... Ana, olha ao redor, cobre a folha com o braço, como se estivesse a esconder algo em segredo, e produz, seu primeiro texto na sala de recursos, após um mês frequentando esta (VIOLETA, em entrevista, jun-2016).

Os relatos acima apontam para existência de uma influência direta entre as avaliações externas, seus resultados e a prática pedagógica no ensino fundamental, bem como sobre avaliação da criança, distanciando-se da avaliação

formativa, ao passo que estabelece relações quantitativas numa lógica excludente e não democrática, aspecto este apontado por todos os entrevistados.

Outro aspecto discutido acerca da influência da Provinha Brasil, na linha das avaliações externas, assim a pedagoga Margarida, coloca que a pressão por aprovação mesmo sem tanta competência ocorre, bem como, a já citada necessidade de mudança metodológica, e ainda, em prol da segunda etapa da prova, as turmas a serem avaliadas no segundo semestre, são priorizadas em termos de investimentos, contando com maior número de corregências, para que, as metas quanto ao IDEB sejam alcançadas ou ao menos se aproximem do esperado.

Aqui os profissionais denunciam o aspecto censitário que o IDEB, assume, no interior das escolas e dos sistemas, afastando-se do sentido expresso em seu delineamento, que seria de produzir alterações nas práticas escolares, visando o seu aprimoramento, dialogando assim, com a lógica de estado mínimo, aonde ao estado cabe o papel de regulador, e não de corresponsável pela educação no país.

No que se refere, a influência da avaliação externa no ensino fundamental as relações são diretas e determinantes da dinâmica e do cotidiano escolar, corroborando com a lógica de cultura escolar estática, didatizada e cristalizada, repetindo mesmas práticas.

Mas, quanto a questão central desta pesquisa que, perpassa por discutir a influência das políticas de avaliação externa na educação Infantil, ainda que de forma indireta, visto que, a EI não é alvo das aferições do SAEB ou da Provinha Brasil, mais especificamente. Ao questionarmos os profissionais deste grupo de investigação, quanto as possíveis influências, o grupo aponta que, a visão de escola é ainda marca de antagonismos, ao passo que à escola caberia ser responsável por garantir o acesso ao conhecimento, entendido muitas vezes como conhecimento acadêmico, se sobrepõem a visão de escola que se vê responsável pela formação global, pois insiste em focar apenas no aspecto cognitivo dialogando com a tradição e a lógica das provas externas.

E na visão dos gestores e pedagogos, e de alguns professores, observam na Educação Infantil, a presença de práticas tradicionais de ensino, que desconsideram a ludicidade, as interações e as brincadeiras, vivendo uma

espécie de oscilação entre o currículo da educação infantil e a tradição do ensino fundamental, o que vem sendo alvo de reflexões nos espaços formativos.

Os professores admitem que nas rotinas da EI, organizam momentos em que priorizam as brincadeiras, a ludicidade, a escolha das crianças e o aprender brincando, especialmente nos momentos destinados a brincadeira, mas que, nos momentos de tratamento das áreas de formação humana, esse movimento de compartilhar a construção de conhecimento de forma ativa pela criança, esta passando a fazer parte do cotidiano, mas, ainda é um exercício em construção.

Os pedagogos apontam que, em seus planos de formação na educação infantil tem investido nos espaços de formação continuada em ações que aprofundem as reflexões sobre o conceito de criança protagonista, sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. Sobre a organização de tempos espaços e materiais, bem como sobre o conceito de ambiente educativo.

Aspecto que apontam dialogar com a formação em curso também no Ensino fundamental, que consiste em um lugar previamente organizado para promover oportunidades de aprendizagem e que se constitui de forma única na medida em que é socialmente construído por alunos e professores a partir das interações que estabelecem entre si e com as demais fontes materiais e simbólicas do ambiente, estabelecendo certo nível de autonomia e revendo as práticas educativas.

A pedagoga Camélia que atua em uma escola integral, e a pedagogas formadoras da regional, citaram a necessidade de consolidar o espaço da educação infantil na escola, buscando o respeito as suas especificidades, pois um episódio ocorrido recentemente na escola da pedagoga Camélia, demonstra a tensão presente ainda entre Ensino fundamental e educação infantil, aonde as especificidades da EI foram apontadas como um equívoco em relação aos encaminhamentos metodológicos que nesta etapa não contribuiriam com a aquisição de conhecimentos e competências necessárias, a progressão e ao sucesso das crianças nos estudos, na esfera do ensino fundamental.

Ao pensarmos sobre a presença da educação infantil nas escolas e a de crianças cada vez mais novas no ambiente escolar, e possíveis influências na dinâmica da escola, provocamos os interlocutores a pensar como a obrigatoriedade da universalização, pode levar as crianças de 4 e 5 anos, da pré-escola a uma experiência enriquecedora, que garanta a autonomia e a inclusão.

A gestora, de escola regular, afirma que, a presença da EI na escola há dois anos, vem a cada ano, garantindo um olhar diferente para os pequenos, que, questionam a lógica escolar, solicitando espaços mais adequados, o silêncio absoluto, a dinâmica disciplinar da escola, já que buscam espaços brincantes, e tornam os espaços brincantes.

Ela relata que, a partir das reflexões sobre tempos e espaços e criança potente, realizadas na formação junto à educação infantil, a escola que percebia uma cisão entre as duas etapas de ensino atendidas, organizou uma reunião pedagógica em 2015, com o intuito de publicizar o trabalho realizado na educação infantil, através de vivências, de desenho, leitura, jogos, tornando mais claro aos demais professores as especificidades da EI, e o quanto um jeito mais lúdico de trabalhar que respeita a criança pode contribuir verdadeiramente para aprendizagens significativas.

Citando que, a oportunidade de ver as crianças da EI trabalhando de forma organizada e ativa em grupos, tem permitindo a equipe gestora questionar as lacunas que percebe na condução do EF, a exemplo:

Tenho dito nas permanências do EF, quando ouço que: ‘Está difícil porque eles não sabem trabalhar em grupo’, lembro que eles trabalhavam em grupo no pré e que com a passagem para o fundamental, tiramos deles as oportunidades de se expressar, de serem ativos, aí ficam dependentes novamente, e nós reclamamos! (Lírio, em entrevista em jun-2016).

As unidades participantes colocam de forma unânime que, a presença da educação infantil, seu projeto pedagógico, as ações de integração entre educação infantil e ensino fundamental vem transformando espaços, que estão ganhando a identidade das crianças que habitam o espaço escolar, bem como, tem anunciado aos profissionais da educação infantil e ensino fundamental, que escola é espaço

de infâncias, de viver estas infâncias, de interações, e aprendizagens significativas.

À luz da ação de promover a integração entre EI e EF, espaços onde há o encontro de crianças de diferentes faixas etárias, para realizarem diferentes propostas, e conseqüentemente entre os professores que planejam junto às crianças as proposições, observam mudanças na lógica escolar.

Os profissionais apontam que, atribuem avanços quanto ao respeito às especificidades da EI, e percebem um indício, de mudança no olhar para a imagem de criança na escola, ainda que a cultura de escola seja mais difícil de mudar, devido as pressões externas e a presença de profissionais mais antigos que, são mais resistentes as ações formativas.

Enfim, as diferentes questões apresentadas, tem como fio condutor o convite a reflexão, sobre as relações entre educação e sociedade, tornando visível que a escola não é uma instituição isolada da sociedade, que deve estar em relação com a comunidade educativa, promovendo aprendizagens significativas, e exercitando a democracia o dialogo e o acesso e construção de novos conhecimentos sobre a sua realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho de pesquisa buscou tecer referencial teórico que sustentou as discussões e análises de dados que, permitiu observar os impactos das políticas públicas de avaliação externa, e os significados que os pedagogos, professores, do primeiro ano e do pré das escolas e gestores, lhe atribuem, bem como permitiu pensar sobre alguns dos impactos dessas significações na organização do cotidiano escolar, do planejamento docente, e na concepção de criança e organização curricular.

Os apontamentos das profissionais sugerem a relação entre as políticas públicas de avaliação e a cultura escolar, bem como a sujeição das práticas educativas, da visão de criança e de escola, as políticas de avaliação externa e denunciam os efeitos nocivos quanto às decisões curriculares, a partir da lógica

de conformação curricular, e a influência nas práticas pedagógicas, nos tempos e espaços da infância na escola.

Produzindo uma falsa ideia de equidade, e levando a uma sistemática aceitação das desigualdades, já que uniformiza as exigências, estabelece rankings, e ao reduzir o conceito de qualidade em educação à expansão e permanência, valorizando aspectos quantitativos em detrimento de aspectos qualitativos.

Com a universalização da pré-escola, alguns dos partícipes indicaram a possibilidade de rever as dinâmicas da cultura escolar, ao estabelecerem diálogo entre as duas etapas da educação básica, ofertada nas escolas, tanto em período integral quanto regular, apontando a presença de crianças cada vez mais novas no contexto escolar como positiva. Neste sentido, propondo um alerta, Pinazza e Santos (2016) afirmam que o desafio é tematizar as práticas da escola a luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013) de forma crítica, identificando e superando a tendência a antecipação da escolarização.

Com relação ao presente alerta, ainda de forma preliminar os discursos apontaram para necessidade de refletirmos enquanto educadores, para os tempos de infâncias que hoje são vividos nas escolas, sendo responsabilidade dos educadores garantir na escola, espaço de produção, manifestação e respeito as culturas infantis, seja no ensino fundamental ou na educação infantil.

Conforme as discussões realizadas, um instrumento de resistência e problematização são os espaços de formação continuada, que quando entendidos como espaços de reflexão sobre as práticas, permitem rever conceitos e imagem de criança, ainda que, de forma inicial já vem questionando a lógica da cisão entre ensino fundamental e educação infantil. Outro fator apontado como mobilizador de diálogo e reflexão é a prática da integração e da transição entre as duas etapas, visando apoiar as interações entre as crianças e os profissionais, quando estas ações são apoiadas pela equipe gestora das escolas, pudemos observar também indícios de discutir a cultura da escola.

Observando os dados obtidos em entrevista e o referencial teórico, podemos inferir que a garantia de acesso por meio da obrigatoriedade do ensino a partir de quatro anos ou a antecipação da entrada no ensino fundamental aos seis anos, não garante por si só a democratização do ensino, mas a formação de

professores para educar na contemporaneidade, e as mudanças no currículo sob uma perspectiva mais sistêmica, menos fragmentada, pode contribuir para uma escola que busque a formação humana, política, social e garanta a emancipação.

Para continuidade do debate sugerimos empreender esforços na discussão sobre o efeito da universalização da Educação Infantil, e do ensino fundamental, sob os olhares das crianças, que conforme aqui apontado, questionam o currículo e a cultura escolar, bem como pensamos ser peritnente investigar como os sujeitos da escola produzem a cultura escolar e como a cultura escolar influencia na produção dos sujeitos, num movimento de retroalimentação, à luz da univesalização da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil-bases para reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: MEC, 2009.

BONAMINO, Alicia. **Tempos de avaliação educacional: o Saeb, seus agentes, referências e tendências**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEN nº 5/2009.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer CNE/CEN nº 20/2009.

CANDAU, Vera Maria. (org.) **A Didática em Questão**. Petrópolis: Vozes, 1996.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREITAS, Dirce. **A avaliação da educação básica no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007

HORTA NETO, João Luiz. **Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005**. Revista Iberoamericana de Educación nº42/5, 2007

OLIVEIRA, Ana Paula de Matos. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

OLIVEIRA, R. P.; ARAUJO, G. C. **Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro,

n.28,abr.2005.Disponível,http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413- acesso em 30 jul. 2013.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

SANTOS, Luciola. de C. **Políticas Públicas para o ensino fundamental**: Parametros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional De Avaliação (SAEB) Rev.Educ.& soc., campinas,vol. 23,n. 80, Setembro/ 2002, p.346-367.

SCHEIBE, Leda; BOMBASSARO, Ticiane. **Sala Ambiente Currículo, Cultura e Conhecimento Escolar**. UFPE – Universidade federal de Pernambuco/CEAD Coordenação de educação à Distância da UFPE. 2015.